

IDENTIDADE MUSICAL NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

MUSICAL IDENTITY IN THE LICENTIATESHIP IN MUSIC OF UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (PARÁ STATE UNIVERSITY)

Lívia Alexandra Negrão Braga
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Resumo

O artigo pretende reconstituir a história da criação do Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará - UEPA, na tentativa de compreender os arranjos identitários recorrentes entre os alunos e professores. A construção etnográfica do objeto se dá a partir da observação do cotidiano acadêmico com alunos e professores. Especificamente, neste artigo, analiso o perfil do Curso preconizado pelo Projeto Político Pedagógico – P.P.P. O documento revela como as identidades foram sendo historicamente construídas desde a concepção da primeira Licenciatura, em 1990. A sala de aula se converte em campo de pesquisa, de onde busco extrair categorias que me conduzam à interpretação das identidades. Essa escolha como objeto da reflexão antropológica implica em uma abordagem social da música, integrando a abordagem etnomusicológica à identidade propriamente dita.

Palavras-chave: Identidade. Música. Educação.

Abstract

The article intends to reconstitute the history of the creation of the Licenciateship in Music of Universidade do Estado do Pará – UEPA (Pará State University), in the attempt to understand the recurrent identity arrangements between students and professors. The ethnographic construction of the object is based on the academic daily life of students and professors. Specifically in this article I analyze the profile of the Licenciateship preconized by the Pedagogical Political Project – P.P.P. The document discloses how the identities were historically constructed since the conception of the first Licetiateship, in 1990. The classroom becomes a research field, from which I seek to draw out categories that lead me to the interpretation of the identities. This choice as object of the anthropological reflection implies in a social approach to music, integrating the ethnomusicological approach to the identity itself.

Keywords: Identity. Music. Education.

Introdução

“Com efeito, o ponto de partida das buscas de identidades individuais ou coletivas é o fato de que somos sempre o outro de alguém, o outro de um outro.” (AGIER, 2001, p. 9)

Meu objeto de estudo é uma interpretação da realidade do Curso de Música, à luz das teorias antropológicas e etnomusicológicas. Trata-se de ir aos fundamentos, buscar as raízes teóricas a partir da observação da realidade. Esse processo se dá a partir de meu engajamento intelectual com a academia. A teoria surge, portanto, do inventário de minhas próprias crenças, daquilo que acredito, de como vejo o Curso de Música da UEPA para elaborar meu problema. Minha teoria é fruto da crença que alimentei ao longo da minha trajetória como professora no Curso de Música. O fenômeno observado se repete há 20 anos.

Estou pensando a identidade do Curso de Música como um grupo social. O Curso – professores e alunos – constitui o objeto de análise. Nesse sentido, coloco como principal questionamento a identidade do Curso. Os conflitos analisados a partir do P.P.P. revelam-se originalmente fruto das fronteiras identitárias.

É evidente, os valores influenciam o foco da pesquisa, criando sensibilidades. Meus valores me indicam que a ausência de uma relação afetiva e o distanciamento da cultura amazônica levam professores e alunos à fragmentação das identidades, o que implica diretamente na fundamentação sobre a cultura do colonizador, uma vez que o Curso privilegia a cultura europeia. Por mais que a academia e os conservatórios de música aproximem o contexto do séc. XIX da realidade local e nacional, esse olhar será sempre o olhar do estrangeiro, o do *distanciamento*, que gera uma *artificialidade* performática da música.

Para Stuart Hall as identidades nacionais são formadas a partir das representações criadas e amplamente difundidas pelo estado-nação, que tentam criar padrões ideais de cultura. “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade.” (HALL, 2006, p. 62, grifos do autor).

Ele nota que a globalização é paradoxal, no sentido de que, apesar do desejo de uniformização dos pensamentos, dos modos de vida e das culturas, ela alimenta a multiplicidade de culturas. A história já contribuiu para esta multiplicação (colonização, descolonização), e a globalização não parece frear estas diferenciações.

No que concerne a música, um exemplo do controle estatal sobre a nação ocorre com a criação dos conservatórios. Sob pretexto de unificar a formação musical brasileira, os conservatórios impõem padrões musicais europeus sem levar em conta as diferenças musicais de cada cultura. O sentimento de pertencimento pode, muitas vezes, mascarar ideologias.

Neste artigo tento, brevemente, reconstituir a história da criação do Curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA a partir do perfil preconizado pelo P.P.P. O documento revela como as identidades foram sendo historicamente construídas desde a concepção da primeira Licenciatura, em 1990. Veremos que a singularidade do Curso reside nas trajetórias identitárias construídas por professores e alunos a partir das possibilidades musicais que lhes foram dadas.

Projeto em construção

O P.P.P. do Curso de Música da UEPA inicia com seguinte texto:

O presente Projeto Pedagógico consiste numa proposta de curso de Formação de Professor de Educação Básica que deverá atuar no ensino da Música.

O Projeto ora proposto visa mais do que a mudança de denominação; pretende avançar no sentido de permitir uma formação específica sólida, integrada à prática pedagógica e à pesquisa, de modo a desenvolver competências e habilidades que permitam ao futuro professor de Música adaptar-se às diversas situações de ensino musical (o que inclui diferentes situações musicais e pedagógicas, a partir de contextos sócio-econômico-culturais variados). (P.P.P. 2002, p. 5)

Apenas me pergunto se os conteúdos selecionados pelos professores que ministram as diferentes disciplinas permitem aos futuros professores de Música “adaptar-se às diversas situações de ensino musical (o que inclui diferentes situações musicais e pedagógicas, a partir de contex-

tos sócio-econômico-culturais variados)”. (P.P.P. 2002, p. 5). Minha inquietação se justifica pela simples constatação de que as intenções do P.P.P. nem sempre são consideradas pelos professores que ministram as aulas – muitas vezes são professores contratados que executam o programa elaborado por outro professor, também contratado, sem vínculo efetivo com a instituição. Poucos professores têm conhecimento do texto final do P.P.P., uma vez que o Projeto foi elaborado em diferentes etapas, com a colaboração de diferentes professores.

O texto enfatiza inúmeras vezes o desenvolvimento de habilidades e competências *sócio-econômico-culturais*. Todavia, ainda encontramos nos planejamentos das disciplinas conteúdos atrelados ao antigo modelo do Curso de Educação Artística – Habilitação Música, que privilegiavam a formação do instrumentista ao invés do educador. Em parte, isto se justifica pela origem do corpo docente nos primeiros anos do Curso: egressos das escolas de música de Belém, que se tornaram alunos do Curso de Educação Artística – Habilitação Música e que após a graduação se tornaram professores do próprio Curso.

A Licenciatura Plena em Educação Artística - Música foi concebida a partir da necessidade de implantação, em Belém, de um curso superior na área musical, que permitisse aos egressos das escolas de música locais alcançar a qualificação profissional, em nível de graduação. Tinha-se em vista evitar o êxodo de músicos paraenses, que estavam partindo para outros centros culturais a fim de dar prosseguimento aos estudos. Do mesmo modo, pretendia-se evitar a evasão daqueles que aqui permaneciam e deparavam-se com a ausência de perspectiva de profissionalização em curso superior. (P.P.P. 2002, p. 5)

De certa forma, o desejo de permanecer unidos em um grupo, desenvolveu o sentimento de pertença em estudantes e professores de música. Evitar o êxodo desses músicos significa aqui o desejo de não ultrapassar as fronteiras geográficas na tentativa de manter a identidade regional do grupo. Permanecer na sua própria terra é entendido pelos músicos como um ato de heroísmo, pois as condições de continuidade e ascensão profissional para quem permanece no Estado do Pará são bastante escassas. O conselho mais

recorrente para aqueles músicos que concluem a formação técnica no Conservatório Carlos Gomes é que eles devem partir para São Paulo, Estados Unidos ou Alemanha, pois aqui *não há mais o fazer*. Cruzaram o fim da linha. Estes países representam verdadeiros fetiches para os músicos e aqueles poucos que alcançam seu objetivo raramente retornam. Daí a intenção de se criar estratégias para que não ocorra o êxodo.

No entanto, se pensarmos que “não é o isolamento que cria a consciência de pertença, mas ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras éticas” (POUTIGNAT, 1998, p. 40), compreenderemos que o contato com a música europeia no seu local de origem poderia ser uma fonte de diálogo entre as culturas, caso os músicos paraenses conhecessem minimamente a música nacional e regional. Infelizmente, aqueles que escolhem o instrumento piano, por exemplo, passam dez anos fazendo a formação técnica dos conservatórios. Apenas no último ano executam uma peça de Villa Lobos ou Waldemar Henrique. Ao ingressarem na Licenciatura em Música da UEPA não só desconhecem qualquer outro repertório, como não têm a menor motivação para descobri-lo.

Desde a década de 1930, vem-se percebendo a intensificação de movimentos no âmbito da educação musical, voltados à formação do professor de música, como os cursos de especialização em Iniciação Musical, ministrados por Liddy Mignone e Sá Pereira, a partir de 1937; a formação de professores de Canto Orfeônico, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, idealizado e dirigido por Heitor Villa-Lobos, na década de 40; e, por fim, a Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música, criada nos anos 70. Esses cursos visavam o preparo de profissionais para o ensino da música em escolas especializadas e/ou de Educação Básica. (P.P.P., 2002, p. 6)

O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, idealizado e dirigido por Villa-Lobos, foi fortemente influenciado por Mário de Andrade, que entre os anos de 1925-1938 tornou-se guia intelectual do movimento musical nacionalista e a principal referência de boa parte dos músicos. Sua intenção era unir o Brasil a partir da música herdada pelas três etnias. Para Mário, a inde-

pendência cultural deveria vir acompanhada da quebra de valores e modelos europeus. Integrar o particular para criar o nacional. Esta integração, segundo ele, aconteceria com a eruditização da música folclórica.

As aspirações iniciais, na concepção do curso, corresponderam ao Bacharelado em Música, cuja estrutura curricular possibilitaria a continuidade da formação dos egressos das escolas de música locais. Representava, também, a retomada do curso de graduação, que funcionara no Instituto Carlos Gomes até a reforma do ensino superior em 1968. Esse curso, por força das novas disposições da legislação do ensino nacional, foi convertido em curso técnico em música, que passou a profissionalizar em nível de 2º grau, de acordo com os dispositivos da LDB n.º 5.692/71 - CFE. (P.P.P., 2002, p. 6)

O Curso nasce, portanto, no quadro do conflito identitário. Seus alunos não têm intenção de serem educadores musicais. Estão ali por falta de opção, mas o curriculum oferecido pela UEPA não corresponde às suas expectativas. Mesmo após a mudança do desenho curricular, com o acréscimo de disciplinas instrumentais, a insatisfação permanece e o sentimento de não pertencimento é muito comum e se justifica também pelo fato de que “toda identidade, ou melhor, toda declaração identitária, tanto individual quanto coletiva (mesmo se, para um coletivo, é mais difícil admiti-lo), é então múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca que como um fato”. (AGIER, 2001, p. 10).

A necessidade de atender a política cultural do país, de difusão da arte como parte do que era considerado patrimônio artístico-cultural nacional, bem como a política educacional que a acompanhava, que tornava obrigatório o ensino da disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, levaram ao abandono da ideia de um curso de Bacharelado em Música. Em seu lugar, foi criada a Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música (PPP, 2002, p. 8, 9).

A noção de etnicidade é frequentemente entendida na relação de poder de um grupo mais forte em relação a outro mais fraco. Apesar de numericamente minoritário, o Curso de Bacha-

relado em Música – criado também pela UEPA em 1995 – se impõe sobre o Curso de Música como uma tradição inventada, na qual este representa a excelência musical. Logo, quem cursa Licenciatura Plena em Música jamais será um bom músico, pois o imaginário de todo músico é o virtuosismo no seu instrumento, e isto só é possível cursando o Bacharelado. Esta concepção de padrão musical fundamenta-se no que Eric Hobsbawn chama de *invenção das tradições*:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez (HOBSBAWN, 2008, p. 9, grifos do autor).

Apesar da proposta inicial de implantação da Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música focalizar o patrimônio artístico-cultural nacional, o conteúdo curricular permaneceu o mesmo do ensino conservatorial, privilegiando a música europeia, por ser considerada o padrão ideal para a educação musical. Essa atitude leva os músicos a se submeterem ao modelo identitário imposto, negando-lhes a possibilidade de eles mesmos escolherem sua identidade musical.

A ideia de que a música europeia é a mais apropriada para a educação musical é uma tradição inventada desde o século XIX, quando a Europa *descobriu* a música de outros povos e passou a registrá-la, sempre comparando com a sua própria – daí a expressão *musicologia comparada* – mantendo sua supremacia sobre as demais músicas do mundo. Admitir que a música europeia seja a verdadeira música é legitimar o poder do colonizador sobre o colonizado, no caso, o Brasil. A colonização contribuiu para o sentimento de inferioridade brasileira. A música do séc. XIX é imposta nos currículos de música por uma ideologia que data no Brasil do positivismo de Conte e da ditadura militar e demonstra uma tentativa de desprezar as culturas ditas primitivas.

Os representantes da civilização ocidental já não acreditam tão ingenuamente em sua superioridade, e o movimento de assimilação enfraquece esse lado,

ainda que os países, recentes ou antigos, do Terceiro Mundo continuem a querer viver como os europeus. No plano ideológico pelo menos, tentamos combinar aquilo que nos parece ser o melhor nos dois termos da alternativa; queremos a igualdade sem que ela acarrete a identidade; mas também a diferença, sem que ela degenere em superioridade/inferioridade (TODOROV, 1999, p. 302).

O contato *absoluto* com a música europeia desde o início da formação parece reduzir a possibilidade de diálogo com outras músicas, desenvolvendo no estudante um sentimento de rejeição a tudo o que não vem deste padrão musical. A música do outro representaria a não-música, o que gera um comportamento, segundo Barth (2000, p. 26), inconcebível para a sociedade contemporânea, uma vez que as identidades são construídas a partir da interação entre as diferentes culturas.

A partir da definição de Barth para grupo étnico: “... são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; consequentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas” (BARTH, 2000, p. 27), percebemos como os músicos constituem-se um grupo fechado que não permite a entrada de outras identidades musicais. Considerando a música europeia a mais perfeita, eles preferem identificar-se a ela e não a sua própria. Preferem manter as fronteiras que os separam de outras culturas musicais a fim manter, supostamente, a integridade da música europeia. “As convenções sociais e morais componentes dessa identidade tornam-se ainda mais resistentes à mudança ao serem agrupadas em conjuntos estereotipados, considerados característicos de uma identidade singular.” (BARTH, 2000, p. 37).

Ultrapassar a fronteira da música dita ocidental e reconhecer as músicas da tradição oral significa expor-se ao julgamento de seus pares, uma vez que a tradição oral é desde sempre classificada como a música do selvagem, das sociedades não-letradas, inferiores, a não-música. É confortável permanecer na identidade conservatorial, porque ela proporciona status no meio musical.

A identidade se constrói a partir do outro, em certo sentido depende do outro. “O argumento básico é que as pessoas sustentam sua identidade através do comportamento público, que não pode ser avaliado diretamente: em primeiro lugar, deve

ser interpretado com referência às alternativas étnicas existentes.” (BARTH, 2000, p. 90).

Aqueles que se permitem a aventura da experimentação da música das tradições orais mantêm os valores da música *dita ocidental* e, dentro de um comportamento etnocêntrico, avaliam a qualidade daquela em relação a esta. No processo de reelaboração da música das tradições orais a tendência será a de torná-la adequada aos padrões estéticos aceitáveis por aqueles que dominam o código musical.

Grifo *dita ocidental* para destacar a inventividade do orientalismo como modo de identificação de tudo aquilo que não foi originalmente criado pelo Ocidente, apesar da existência deste definir-se por aquele: “O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro.” (SAID, 2007, p. 27-28).

Lévi-Strauss (1975) define uma cultura a partir de outra. O grau daquilo que chama *afastamento* define o tipo de cultura: *culturas diferentes*, quando os objetos são mais afastados geograficamente, e *unidades culturais* quando os objetos são mais próximos. As constantes observadas poderão sofrer alterações de acordo com os diferentes sistemas de cultura. Se pensarmos, portanto, na identidade do Curso de Música, compreenderemos que não é *apenas* a música europeia que o define, mas também todo o imenso patrimônio da música das tradições orais brasileiras.

Afinal, o que queremos ensinar?

Segundo o P.P.P. os objetivos da Licenciatura em Música são:

Formar docente na área musical que, inserido no contexto das Ciências Sociais e Educação, esteja fundamentado numa visão global de Educação, que possibilite a integração das ações pedagógicas com a problematização e aplicação de conhecimento que atenda às necessidades regionais de educação musical;

Formar docente em Música com domínio do código musical que lhe permita perceber, expressar-se e produzir conhecimento musical com substância e clareza de ideias;

Formar docente em Música que saiba articular o “saber” (conhecimento específico da área, pedagógico e de integração), o “saber pensar” e o “saber intervir”;

Formar docente na área da Música para atuar na Educação Infantil, Básica e Profissional, em contextos formais e informais de ensino musical;

Formar docente em Música que, a partir de domínio fundamental na área de atuação profissional, seja capaz de adaptar-se às diversas situações, produzindo conhecimento que permita identificar, compreender e superar problemas presentes na realidade vivida.” (PPP. 2002, p. 14).

Apesar da aprovação da lei 11769-2008, que torna obrigatório os conteúdos da música na Educação Básica, esta linguagem artística está longe de ser reconhecida pelos currículos escolares. Prova disso é o último concurso público para professor de arte promovido pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, que privilegiou a linguagem plástica em seu programa. Esta é a realidade do ensino das artes no Brasil. No Estado do Pará não é diferente. No entanto, a SEDUC inovou na elaboração dos conteúdos programáticos solicitando dos candidatos o conhecimento das expressões artísticas da cultura popular regional, o que demonstra a importância da contextualização cultural para a educação musical. Mas como relacionar esses saberes quando o ensino está voltado para os valores da música dita ocidental?

Segundo Nettl (2005), basicamente, o que difere o ensino da música ocidental das músicas de tradição oral é que nesta os alunos descobrem o funcionamento da música na cultura musical do grupo ao qual pertencem. Esse tipo de aprendizagem coloca o músico em contato presencial com sua própria cultura. Diferente do aprendizado *on line*, que substitui o educador ou mestre pelo computador. Os materiais usados para o ensino-aprendizagem da música indicam o modo como a cultura musical é apreendida. A criança aprende não pela quantidade de teorias que memoriza nos textos musicais, mas pela permanência no convívio com a música apresentada.

Diversos educadores tentaram incluir o sistema musical do nativo na educação musical, sem sucesso. Entretanto, a questão fundamental é entender o que o aluno considera importante apren-

der? Qual repertório se identifica verdadeiramente com ele? A pergunta também é adequada para os educadores. Qual a sua identidade e papel na sociedade e na música?

Esses questionamentos precisam levar em conta os diferentes contextos musicais. No caso da aprendizagem do piano, por exemplo, o objetivo é formar músicos virtuosos. Para alcançar este objetivo, as escolas de música privilegiam repertórios pouco significativos para o aluno: “O sistema musical é apresentado em um formato abstrato e de alguma forma artificial.”¹(NETTL, 2005, p. 391. Todas as traduções são de responsabilidade da autora do artigo.). O modelo rigoroso de ensino descrito por Nettl é bastante semelhante ao que encontramos nas Universidades Brasileiras: “...professores também, são muito especialistas, e por esta razão um aluno de bacharelado em arte em educação musical pode ter quinze a vinte professores de diferentes tipos de atividades musicais e conhecimentos gerais em um período de quatro anos.”² (NETTL, 2005, p. 391).

O conteúdo é, na maioria dos casos, imposto pelo professor, sem discussão prévia. O aluno aprende só, a partir das partituras e técnicas e não diretamente com o professor.

O sistema de aprendizagem ocidental é eminentemente teórico. Na Índia, contudo, a improvisação tem origem na memorização de combinações harmônicas. Mesmo os que criam suas próprias canções têm a influência desse modelo. Os músicos indianos também são avaliados pela capacidade de conciliar prática e estudo – *riaz* (“reputação pela prática e estudo, chamado *riaz* por Indianos do Norte”): “Se um músico quiser celebrar o gênio de outro músico, ele fará o mesmo... em termos de práticas habituais.”³ (NETTL, 2005, p. 392). Já no Iran, os músicos estudam a partir do *radif*, um complexo sistema ensinado pelo professor.

O *riaz*, como o *radif*, são métodos que contribuem para a associação de melodia e ritmo, gerando a harmonia, um dos aspectos mais importantes no fazer musical. O método ocidental, que

¹“The musical system is presented in an abstracted and somewhat artificial format.”

² “...teachers, too, are very specialized, and that for this reason a student going through a bachelor of art in music education may have some fifteen to twenty teachers of various kinds of musical activity and knowledge over a four-year period.” (NETTL, 2005, p. 391)

³ *riaz* (“reputation for disciplined practice and study, called *riaz* by North Indians”) “If a musician wants to celebrate the genius of another musician, he will do so... in terms of practice habits”

supervaloriza a repetição por ela mesma, desprovida de contextualização, agrediu o método natural do *radif*, baseado na contemplação: “... o hábito de repetir pequenos trechos de música indica o alto grau de stress na proficiência técnica que desenvolvemos na música ocidental”.⁴ (NETTL, 2005, p. 395).

Uma vez que o sistema *riaz* é baseado na contemplação, o guru torna-se mais importante que o mestre, porque ele é o responsável pela aprendizagem devota, inserida na própria cultura do aluno. Em resumo, o sistema musical determina o método de ensino. Métodos ocidentais baseados em sistemas clássicos ocidentais geram ensinamentos ocidentais baseados em sistemas clássicos ocidentais.

A questão fundamental é como pensar a questão multicultural da música onde cada grupo possui seu próprio sistema? É possível padronizar o ensino a partir da música ocidental?

Claro, é preciso cautela quando se trata de aplicabilidades da música nativa por músicos considerados eruditos, pois a performance musical deste é carregada da formação clássica ocidental. Porém, é possível tocar e cantar a música do *outro* contextualizando-a no próprio espaço.

Afinal, o que queremos ensinar? O P.P.P. não deixa dúvidas: “Formar docente em Música que, a partir de domínio fundamental na área de atuação profissional, seja capaz de adaptar-se às diversas situações, produzindo conhecimento que permita identificar, compreender e superar problemas presentes na realidade vivida.” (PPP, p. 14). No entanto, este objetivo não é tão transparente no que concerne o respeito à diversidade cultural. Ao menos não tanto quanto o que declara Nettl:

We want our students, above all, at all levels, to be able to locate themselves in a wide cultural, historical, and musical space. To marvel at the incredible diversity of the world's ideas about music, and of the world's musical sounds, that, it seems to me, is a worthwhile attitude for children, and the child in everyone (NETTL, 2005, p. 403).

A dinâmica social é imprescindível para que se possa compreender o processo de construção identitária dos estudantes de música, porque ela permitirá observar o caminho por eles percorrido

⁴ “...the habit of singling out short bits of music in order to repeat them indicates the great stress on technical proficiency we have developed in Western music.”

entre os diferentes contextos musicais, como os conservatórios de música, o Curso de Bacharelado e a Licenciatura Plena em Música. “Portanto, não se pode entender a etnicidade sem considerar a intervenção daqueles que a exercem na dinâmica social, a qual leva a observar ao mesmo tempo processos de diferenciação étnica.”⁵ (DEVALLE, 2002, p. 25).

Considerações finais

O movimento ora instaurado no Curso de Música por professores e alunos⁶ busca responder às questões conflituosas de identidade na tentativa de dar sentido ao próprio curso. Segundo Agier, esse é o momento adequado para a reflexão e diálogo entre os atores do processo:

O que a análise percebe como intervalo de ajuste, um momento pouco nítido e misturado entre constrangimentos de múltiplas escalas, é um *tempo de morte* do sentido. É nesse intervalo conturbado que se desenvolvem os conflitos e as negociações entre os atores, os aprendizados, as tentativas de tradução e diálogo (AGIER, 2001, p. 21).

O fato de estarem pensando sobre a identidade do curso indica que estão criando possibilidades concretas que dêem sentido ao que fazem. Esse processo é particularmente importante para meu objeto de pesquisa, porque me permite extrair dados para análise, ao mesmo tempo que desenvolve a atitude de flexibilidade interpretativa do pesquisador. Ao buscar uma *identidade cultural amazônica* para os estudantes, posso também estar impondo um modelo ideal identitário. Por um lado, é importante refletir sobre o modelo copiado por eles, e de que maneira esse modelo pode contribuir para a formação de uma identidade pessoal, composta de múltiplas identidades: a religiosa, a europeia, a familiar... na tentativa de compreender a representação da identidade do ponto de vista de quem vive – não estar ligado a uma identidade amazônica é uma possibilidade, assim como estar ligado a identidade europeia é uma realidade.

Por outro lado, as disciplinas Cultura Popular

⁵ “Por tanto, no puede entenderse la etnicidad si no se considera la intervención de quienes la ejercen en la dinámica social, lo cual lleva a observar al mismo tiempo procesos de diferenciación étnica.”

⁶ Trata-se de reuniões que começaram em maio de 2009, a partir da inquietação de alunos e professores com as práticas pedagógicas e participação discente no Curso.

e Música e Sociedade podem motivar o interesse por músicas das tradições orais, desenvolvendo um espírito de tolerância em relação a estas músicas. Qual a contribuição da cultura como uma saída para refletir a identidade do Curso de Música? De acordo com os princípios etnomusicológicos, se os músicos aprenderem a gostar, apreciar sua própria música e se reconhecerem nela, poderão compreender melhor a música do *outro* e interpretá-la melhor.

A tentativa de compreensão das categorias que formam a identidade musical são apenas possibilidades e partes de uma verdade aberta, mutável. Em outras palavras, não posso pretender que ao final do trabalho terei *capturado* meu objeto definitivamente. Penso antes de tudo no não-dito, não-revelado, no implícito das falas e atitudes. As identidades reveladas nas falas nem sempre correspondem àquelas observadas no cotidiano da sala de aula:

Las identidades, entre ellas la étnica, no son objetos fijos, sino con una intensa naturaleza procesual. De ahí su carácter histórico, móvil, asumido y reasumido, formulado en voces y reformulado de acuerdo no con el capricho, sino con circunstancias históricas y sociales siempre en movimiento. De allí que sea a veces difícil definir la diferencia. Esta la vamos haciendo nosotros en el curso de la historia (DEVALLE, 2002, p. 27, grifos do autor).

São diferentes possibilidades de escuta, que a pesquisa de campo tem revelado. A contribuição científica do objeto é mostrar a professores e alunos como a escuta das diferentes vozes poderá melhorar a qualidade do Curso de Música da UEPA. Todo pensamento é viciado numa perspectiva de observação. O que não quer dizer que o que enxergo é incorreto. Contudo, é importante saber que estou disposta a mudar minha reflexão a qualquer momento, desde que os dados coletados revelem que estou incorreta.

Referências

- AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*. [on line] 2001, v. 7, n. 2, p. 7-33. ISSN 0104-9313.
- BARTH, Fredrik. [LASK, Tomke (Org.)] *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- DEVALLE, Susana B. D. Etnicidad e identidad: usos, deformaciones y realidades. In DEVALLE, Susana B. D. (Org.) *Identidad y etnicidad: continuidad y cambio*. México, El Colegio de México, 2002.
- HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2005.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, 2002.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Livia Alexandra Negrão Braga
- Mestra em Letras (Linguística e Teoria Literária) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Antropologia da Universidade Federal do Pará, Professora Assistente IV da Universidade do Estado do Pará. Email: livinhanegrao@yahoo.com.br
- Recebido em 03/08/2009
- Aprovado para publicação em 08/09/2009